

تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات
The implementation of lesson according Competency-Based
Appro

طالبة دكتوراه: نوال مزهود¹، أ.د / عمر أوزاينية²
^{1 2} جامعة بسكرة، الجزائر،

تاريخ القبول: 2018/11/12

تاريخ الاستلام: 2018/07/18

الملخص:

عرف أغلب الأنظمة التعليمية في العالم الكثير من التغيرات على مستوى تنفيذ برامج جديدة و مقاربات تقوم على الكفاءة و هو ما عرفته الجزائر منذ 2003، و مع ذلك مازال المعلم في المدرسة الجزائرية يواجه الكثير من التحديات لعل أهمها هو الإلمام بجميع جوانب العملية التعليمية خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات حيث نجد نقضا لدى المعلمين في معرفة الطرق السليمة في تنفيذ الدرس وفق هذه المقاربة الجديدة و فيلتفرق بين أهم وضعيات التعلم و طريقة تنفيذ كل وضعية، و ذلك من اجل الوصول إلى أهداف كل درس في ظل المقاربة بالكفاءات، لكن كيف يمكن تحقيق هذه الأهداف إذا تم إهمال المعلم و الذي يعتبر عنصرا فاعلا في النظام التعليمي خاصة في جانب التكوين حول طرق تنفيذ هذه المقاربة لذلك سنحاول توضيح أهم مهارات و وضعيات تنفيذ الدرس التي يتبناها المعلم لتحقيق أهداف العملية التعليمية بصفة عامة.

الكلمات المفتاحية: مقارنة؛ كفاءة؛ مقارنة بالكفاءات؛ تنفيذ الدرس؛ وضعية؛ معلم.

Abstract:

Most of the educational systems in the world know a lot of changes in terms of the implementation of new curricula and a new approach based on competencies. This is the case of Algeria in which the competency-based approach was introduced in 2003. However, the teacher in the Algerian school still faces numerous challenges; the most important one is the knowledge of the different aspects of the educational process, especially under the CBA. Most of teachers lack the appropriate skills to implement the lessons according to the new approach and to differentiate between the most crucial learning situations and the way to implement each situation in order to reach the objectives of each lesson under the CBA. But how to achieve objective if the teacher, who is an important element in the educational system, has been neglected before implementing this new approach especially in training; therefore, we will try to clarify the most significant pedagogy and situation to implement lessons to arrive at the final learning objectives in general.

Keywords: approach; competency; competency approach; lesson implementation.

مقدمة:

تهدف إصلاحات الأنظمة التعليمية عبر مختلف دول العالم إلى تحديث مقاصد و غايات التعلم لجعلها أكثر ملاءمة لحاجات الأفراد و المجتمع، لذلك احتلت مسألة التطوير التربوي والإصلاح المدرسي مركز الصدارة في فكر التربويين وضمن أولوياتهم ولقد انصب اهتمام هؤلاء على إحداث التطوير والإصلاح للواقع التعليمي في كافة جوانبه. و مع التطورات الحديثة التي عرفها هذا القرن و تطورات المناهج و البرامج و الوسائل التعليمية التي تتماشى و التغيرات السريعة في مجال المعرفة و اقتصاد السوق، و

انطلاقاً من حتمية التجديد حاولت المنظومة التربوية الجزائرية تطوير أدائها لمواكبة المستجدات و المتغيرات التي يعرفها العالم فقامت بعدة إصلاحات منذ الاستقلال مست هذه الإصلاحات على الخصوص البرامج التعليمية فتم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم، من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف و الخبرات و المهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية تعلمية انجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم و هو ما انعكس كذلك على المعلم الذي انتقل بدوره من الملّقن إلى الموجه و المقترح و المساعد للتعلم على تجاوز المشكلات في وضعيات مختلفة، فرغم التطور التكنولوجي المذهل و إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى المدرسة إلا أنه لا يمكن الاستغناء عن دور المعلم أو التقليل من قيمته في العملية التدريسية.

و لعل أهم التحديات التي تواجه المعلم في المدرسة الجزائرية هو الإمام بجميع جوانب العملية التعليمية خاصة في ظل المقاربة الجديدة و ذلك من خلال معرفته بالطرق السليمة في الإعداد للدرس و تنفيذه و تقويمه وفق المقاربة بالكفاءات، و موضوع التنفيذ مهم جداً مثله مثل باقي المراحل و تتخلله عدة مفاهيم يصعب على المعلم في بعض الحالات إدراك معناها و ثم تطبيقها خاصة فيما يتعلق بأهم الوضعيات في تنفيذ الدرس و سنحاول في ورقتنا هذه توضيح بعض هذه المفاهيم من خلال الوجد النظري لهذه التساؤلات:

1- فيما تتمثل مهارات تنفيذ الدرس ؟

2- ما هي أدوار المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات ؟

3- ما هي أهم الوضعيات التعليمية المتبعة من طرف المعلم أثناء تنفيذه للدرس وفق

المقاربة بالكفاءات ؟

و قبل الإجابة على هذه التساؤلات لابد من الضبط المفاهيمي لأهم المفاهيم المستخدمة في هذا المقال.

أولاً - تحديد المفاهيم

1- المقاربة

- هي تصوّر و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، و المردود المناسب من طريقة و وسائل، و مكان، و زمان، و خصائص المتعلم، و الوسط، و النظريات البيداغوجية⁽¹⁾ .

- يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) و التي يراد منها وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، و قد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني لللالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية و بيداغوجية واضحة⁽²⁾.

2- الكفاءة:

- الكفاءة هي " معرفة التّصّف "، و هو تعريف بسيط يختزل الكفاية في قدرة الشخص على التّصّف بنجاعة أمام المشاكل التي تعترضه، لكن هذا التعريف رغم بساطته يحيلنا إلى عمليات معقدة و متداخلة، فمعرفة التّصّف تتجلى في معرفة تجنيد و تعبئة " Savoir mobiliser " و معرفة إدماج " Savoir intégrer " المعارف بأنواعها المختلفة و معرفة تحويلها " Savoir transférer " في وضعيات محدّدة و في وقت مناسب إلى انجاز ملائم⁽³⁾. حسب تعريف لوبوترف G . Le Boterf في مؤلفه De la compétence و هو المفهوم الذي تبنيه في بحثنا هذا.

- و الكفاءة التي تعيننا في الحقل التربوي هي الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة من القدرات و المعارف و المهارات و الخبرات و السلوكات لمواجهة وضعية جديدة لم تكن مألوفة لدى المعلّمين من قبل و عليهم التّكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة و يسر، متغلبين بذلك على العوائق التي

تعرض سبيلهم و كذا حل المشكلات المختلفة و انجاز المشاريع المتنوعة التي تختص بها محاور الدرس.

3- المقاربة بالكفاءات

هي تصور بيداغوجي يتبنى إستراتيجية في التّعليم و التّعلم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية و محورها و تسعى إلى تنمية قدراته و إكسابه مهارات و كفاءات بما يتناسب و هذه القدرات من جهة و بما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى (4).

- إن المقاربة بالكفاءات هي تصور حديث داخل الحقل التربوي و البيداغوجي على مستوى التدريس في مختلف المؤسسات التعليمية، جاءت كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة في التدريس و التي تقوم على تلقين المعارف النظرية و ترسيخها في ذهن المتعلم على شكل نظريات و قواعد أساسية تكفي بتسطير كفاءات أهداف محددة و محدودة (5).

4- تنفيذ الدرس

- و يعني مجموعة الإجراءات العملية و الممارسات التي يقوم بها المربي أثناء الأداء الفعلي للحصة، و تعد عملية تنفيذ الحصة المحاك الفعلية لقدرة المربي على نجاحه في المهنة، فقد يظهر المربي قدرة على التخطيط و الإعداد النظري لموضوع أو اختصاص معين، لكنه عند التنفيذ قد لا يحقق الهدف المطلوب، و هنا تبدو قدرة المربي ليس فقط في الملائمة بين تحديد الأهداف و اختيار الوسائل عند التنفيذ بل في قدرته المرنة بإيجاد البدائل المناسبة عند حدوث مواقف جديدة أو طارئة (6).

فختنفيذ الدرس هو قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له في مرحلة سابقة، و يتميز بسلوك المعلم في هذه المرحلة بالتفاعل مع التلاميذ بغرض تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس، و يتطلب ذلك من المعلم امتلاك قدرات كبيرة على الشرح و طرح الأسئلة و استخدام الوسائل التعليمية وغيرها.

5- الوضعية

- الوضعية الديدانكتيكية هي التي يقترح فيها المدرّس على المتعلّم مهمّة لا يمكنه أن يتفّق فيها بدون تعلّم محدّد، وهذا التعلّم يشكّل الهدف الرئيسي للوضعية، إذا ما أنجز بإزاحة كلّ ما يعرقل المهمّة و تقوم الوضعية على تقويم تشخيصي للتحفيزات و الكفايات و القدرات (7).

- يقصد بالوضعية الظروف التي تتم فيها عملية التعلم و تؤدي إلى ناتج تعليمي جديد تنمو من خلاله الكفاءة، حيث يضع المعلم التلاميذ في وضعيات مختلفة تناسب و هدف الدّرس تمكنهم من تطوير معارفهم من جهة و طرق تفكيرهم من جهة أخرى.

6- المعلم

المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، و هو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، و يمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم (8).

ثانيا- مهارات تنفيذ الدّرس

يتضمّن تنفيذ الدّرس عددا من المهارات هي (9) :

1- **مهارات عرض الدّرس:** و تشمل عددا من المهارات الفرعية منها: التّهيئة، تنويع المثيرات، الغلق و التّعزيز، و هذه المهارات تعدّ متطلبات أساسية للمعلّم ينبغي أن يكون قادرا على ممارستها حتّى يتمكّن من عرض درسه بطريقة شيقة و جذابة.

2- **تصنيف الأسئلة الصّفية:** لا شكّ فيه أنّ عملية التّعليم هي عملية اتّصال بين طرفين هما: المعلّم و المتعلّم، و لذلك فمن المطلق أن يكون الاتّصال في التّجاهين و لا يقتصر على التّجاه واحد، و هذا يستلزم اشتراك التّلميذ باليجابية في مختلف النشاطات داخل حجرة الدّراسة، و يختلف التّلاميذ في هذا الاشتراك كل حسب استعداداته، و لذلك فلا بدّ أن يَنوّع المعلّم في استخدام الأسئلة طبقا لمستويات التّلاميذ المختلفة.

3- صياغة الأسئلة و توجيهها: إنّ مهارة صياغة الأسئلة و توجيهها من أهم مهارات الاتصال بين المعلم و التلاميذ، فعن طريق الأسئلة يمكن إثارة انتباه التلاميذ و معرفة خلفيتهم المعرفية قبل البدء في تدريس موضوع معيّن و ذلك لمعرفة مدى إلمامهم بالمتطلبات الأولية اللازمة لهذا الموضوع أو تقويم استيعابهم للدرس كلّ، أو تدريبهم على ممارسة عملية مختلفة للتفكير.

4- إثارة الدافعية: و هي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، و تعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف معين، و يمكن للمعلم إثارة الدافعية لدى تلاميذه عن طريق تعزيز الإسهامات الإيجابية في النشاطات التعليمية، فمثلا: من الممكن أن يقوم المعلم بالإشارة بجهد تلميذ معيّن حتّى يستثير دافعية باقي التلاميذ.

5- التعزيز: هو حدث معيّن يتخذ شكل القبول أو الفعل أو الرمز من شأنه أن يقوي نمطا سلوكيا معيّنًا، و يزيد من احتمال تكراره. فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتكرار من تلك التي لا تعزز، و الإنسان بطبعه يميل و يسعى للحصول على الاعتراف بما يصدره من استجابات و أنماط مختلفة للسلوك في المواقف التفاعلية التي يتّعض لها أو يجد نفسه فيها.

6- مهارات الاتصال: و هي بشكل عام تشمل كلّ ما يقال أو يكتب أو يقرأ و كلّ ما يحدث من حركات أو أفعال أو إيماءات، أو أعمال تعزز التعاون و التفاعل بين المشتركين، أو تعبر عن عدم الضّاء أو الغضب أو أحيانا النّفور.

7- إدارة الفصل: و هي عنصر مهمّ جدًا لأنّ أيّ جهد للمعلم لن يؤتي ثماره و لن يحقق المعلم به هدفا من أهدافه إذا كان غير قادر على إدارة فصله و تهيئة جو يساعد على بذل الجهد الهادف و يساعد المتعلم على التّعلم، و يمكن النّظر إلى إدارة الفصل على أنّها: عملية تنسيق الجهود الفردية و الجماعية للتّلاميذ للتّمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة.

ثالثا: أدوار المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

1- من واجب المدرّس إعطاء مؤشرات و تقديم دعم من شأنه أن يجنّب التّلميذ الشّعور بالعجز و ينقص من عزيمته.

2- على المعلم أن يقوم بصياغة العوائق بترو و توقعها و إدراجها في مهمّة ضمن المشروع و هي قدرة كبيرة على تحليل وضعيات التّلميذ و أدواره و سيروراته الذهنية، مع استعداد المدرّس لبض الوقت على التّنحي عن المركز و نسيان خبرته لكي يحلّ محلّ المتعلّم لفترة تسمح له بفهم ما يعيقه.

3- يرى علماء اجتماع التربية أن المدرّس لا يحدّد الوضعيات المشكلات - بشكل أحادي لأن دوره يقوم أساسا على اقتراحها مع التّفاوض بشأنها لكي تصبح دالة و محفّزة لجلّ التّلاميذ. لذا على المعلم أن يصغي لاقتراحات و انتقادات التلاميذ و يهيأ في ضوءها وضعيات التّعلّم.

4- إنّ هدف المقاربة بالكفاءات الأول ليس جعل التّلميذ مستقلا و فاعلا و لكن تعريضه لعوائق تفرض عليه تعلّقات جديدة، و لهذا يحتاج المدرّسون الذين يتبنون هذه الطّريقة إلى مؤهلات جديدة هي⁽¹⁰⁾:

القدرة و إدارة التّفاوض فيما يمكن التّفاوض بشأنه مع التّلميذ.

✓ الاطلاع الواسع على طرائق المشاريع و دينامية الجماعات الصّغيرة.

✓ القدرة على التّوسط بين التّلاميذ و على تنشيط الجماعات لأنّ المشاريع يتمّ التّفاوض بشأنها بينهم بتوجيه من المدرّس.

✓ قدرات على التّحكم في التّواصل و تحليل انشغال المهام التي تسمح بطرح المشاكل التي تعترض هذا النوع من الطّرائق.

✓ التّفكير في التّخطيط للسّنة الدّراسية شيئا فشيئا بما أنّ مسالة تقود إلى أخرى و مشروعا ينجز يفرض مغامرة أخرى.

✓ تقود المقاربة بالكفاءات (المدّس) إلى إنجاز عدد قليل من الأشياء و التّركيز على عدد محدود من الوضعيات الخصة التي تنتج تعلّّمات و تتمحور حول المعارف الهامة و هذا الأمر يدعو إلى التّخلي عن جزء كبير من المحتويات التي مازال البعض يعتبرها اليوم ضرورة، فالغرض سيكون هو تخصيص غلاف زمني كبير لعدد قليل من الوضعيات المعقّدة بدلا من تناول عدد كبير من الموضوعات التي ننجزها على عجل من أجل الوصول لأخر صفحة من الكتاب المدرسي عند آخر يوم في السّنة الدّراسية.

ثالثا-الوضعيات المتّبعة في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات:

1- الوضعية الإدماجية

تعدّ الوضعية الإدماجية أحد أوجه أجرأة الكفاءات و هي بيداغوجيا منهجية تعليمية تقوم على إدماج معارف المواد الدّراسية المختلفة، بمعنى عملية جمع و إدماج محتويات تعلّمية متقاربة أو مختلفة من أجل حل مشكلة أو دراسة موضوع أو تنمية قدرة (11).

تهدف الوضعية الإدماجية إلى جعل المتعلم يدرك مكتسباته و ينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج، التي تدمج المعارف سواء من مجال واحد أو مجالات مختلفة، بحيث لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلّّمات مختلفة (معارف، مهارات و سوابق)، كما لا يحدث إلاّ من خلال وضعية مركبة جديدة يكون فيها المتعلم ملزما بإيجاد حل لها، و الإدماج عملية داخلية و شخصية فلا يمكن لتلميذ أن أن يقوم به مكان تلميذ آخر.

1-1- خصائص الوضعية الإدماجية

✓ تمتاز بكونها وضعية مركّبة و معقّدة يستدعي حلّها تعبئة و استثمار الموارد المعرفية المتنوعة.

✓ تطرح هذه الوضعية مشكلة من مستوى التّلميذ و يفترض أن يكون قادرا على حلّها بناء على ما أوتي من موارد.

- ✓ تستدعي إدماج معارف متنوعة.
- ✓ تعدّ وضعية جديدة لم يسبق للتلميذ التعامل معها من قبل هذا لا ينبغي أن يكون التلميذ قد تعامل مع وضعية مشابهة لها.
- الوضعية الإدماجية تتميز بكونها سلوكا و نشاطا يتبنّاها التلميذ.
- ✓ ترتبط الوضعية الإدماجية ارتباطا وثيقا بالكفاءة (12).

1-2- أنواع الإدماج

1-2-1- إدماج ضمن المجال *Intégration au sien du domaine* بمعنى إدماج
ضمن المآة الواحدة كأن تدمج القراءة و الكتابة و الصّوف و النّحو في إعداد نص كتابي.

1-2-2- إدماج بين مجالات *Intégration entre plusieurs domaines*
بمعنى إدماج بين مواد مختلفة كالحساب و العلوم و اللغة.

1-2-3- إدماج جزئي *Intégration partielle* و هو حالة إدماج جزئيات في
موضوع رئيسي أساسي و مواضيع ثانوية (13).

2- الوضعية المشكّلة:

و هي وضعية يحتاج المتعلّم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج، و ينبغي أن يكون فيها السياق و النّاتج جديدين أو أحدهما على الأقل، و تستدعي الوضعية المشكّلة القيام بمحاولات منها بناء فرضيات، طرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحلّ النهائي، مقارنة

النّاتج و تقييمهما، و من بين ما تتطلّبه تنظيم التّدرّس القائم على إيقاظ دافعية و فضول المتعلّم عبر التّساؤل، و وضعه في وضعية بناء للمعارف و هيكلّة المهّمات، لكي يوظّف كلّ متعلّم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التّعلّم (14).

و ليس من السهل على المعلم بناء وضعية/مشكل، إذ عليه أن يحدد بدقة ما يريد تحقيقه مع التلاميذ، و هذا يتطلب منه التنبؤ بالعواقب التي ستحول دون التعلم لديهم، و أن يكون على وعي بالوسائل المساعدة للتغلب على الصعوبات التي تعترض المتعلّم، و على

المعلم أن ينتبه إلى درجة صعوبة وضعية/مشكل إذ يجب أن لا تتجاوز مستوى التلاميذ و يجب أن تكون في حدود وتيرة النمو لديهم.

2-1- المبادئ الرئيسية في الوضعية المشكّلة

تمثّل عمليات و أنشطة حل المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، و التي تعتمد على تفعيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية و استرجاع خبراتهم السابقة لبناء معارف و اكتساب مفاهيم جديدة و تتضمن حل المشكلات كإستراتيجية تدريس عمليات و أنشطة متعددة، و يراعى فيها مجموعة من المبادئ الرئيسية منها (15) :

- ✓ رفع الدافعية للتعلم (تؤكد على ربط التعلم بالحياة و يشعر التلميذ بفائدتها).
- ✓ التفكير (تؤكد على عمليات التوقعات، الفروض، الفحص، الاختيار، التعميم و التأكد من معقولية الحلول...).
- ✓ يتم التأكيد على إيجابية التلميذ حيث يعطى فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة، و فحصها و بناء التوقعات حولها، و التنبؤ بالحلول و صياغتها و دراستها للوصول إلى النتائج و كتابتها، ويمكن العمل في هذه الوضعية بشكل فردي أو جماعي و في كليهما لابد من التأكيد على مجموعة من العمليات.
- ✓ وضعية حل المشكلات تتطلب من التلاميذ العمل باستقلالية للوصول إلى حل الموقف المشكل من خلال بناء التوقعات أو فرض الفروض و دراستها.
- ✓ يقوم التلاميذ بعمل جلسة بناء التوقعات حول المشكلة بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها.
- ✓ تتطلب إستراتيجية حل المشكلات من التلاميذ الوصول إلى نتائج و محاولة تعميمها للاستفادة منها في مواقف أخرى.
- ✓ التأمل من خلال مناقشة التلاميذ معاً لأرائهم و أفكارهم و النتائج التي تم التوصل إليها للاستفادة من بعضهم البعض.

✓من الضروري أن يكتب التلاميذ خطة عمل و التي تمثّل جزءاً من ملف الأداء / الإنجاز و يجب على التلاميذ عرض و مناقشة ما تم تخطيطه والتوصل إليه.

2-2- مراحل انجاز المشكلة

تتكوّن مراحل المشكلة إذا تمّ استعمالها كطريقة للتّدرّس من ثلاث خطوات و هي حسب ما أوردتها مجلة الجامعة الصّيفية لوزارة التّربية الوطنية كما يلي (16) :

2-2-1- فترة البحث: و هي أولى مراحل العمل بالمشكلة و فيها يقرأ المتعلّم المشكلة فيدرك ما فيها من مطالب و عليه ينبغي أن يستغرق الوقت الكافي لفهمها.

2-2-2- مرحلة العرض و الاشتراك: في هذه المرحلة يدعو المعلّم المتعلّمين إلى التّصريح عن إجراءاتهم و عادة ما تكون مختلفة ما دامت تتعلق بالاستراتيجيات الخاصة بكلّ متعلّم، في هذا التّوجه أعطى جيرار سكالون Scallon Gérard مثالا بيّن من خلاله أهمية التّصريح بالإجراءات فمن أجل القيام بجمع عددين $3+12=...$ يلجأ المتعلمون إلى إضافة الأعداد الأكبر من 12 حتى يصلوا إلى الحل (12، 13، 14، 15) أو تفكيك العملية لجعلها سهلة (10+2+3) كما يستطيع المتعلّمون عدّ الأعداد من 1 إلى 15، و هناك ربما من المتعلّمين من يصل إلى النتيجة بالصدفة. لهذا تتطلّب أيضا هذه المرحلة حمل المتعلّمين على مقارنة هذه الإجراءات حتى يدركوا بأن هناك طرقا شتى للوصول إلى الحل.

2-2-3- إعادة الاستثمار يبدو أنّ التّعلّم الشّخصي للمتعلّم مهم، لكنّه غير كاف مادام يحتاج إلى دعم بواسطة ما يعرف بمرحلة إعادة الاستثمار أي أنّه مطالب بإنجاز تمارين أخرى ماثلة تنجز عادة خارج المدرسة، كما أنّ التّدرّس بواسطة المشكلة يستدعي الاعتماد على وضعيات عملية أي المنتجة و المبدعة على حدّ تعبير مارغريت ألتيت Marguerite Altet.

2-3- خطوات التّعليم بأسلوب الوضعية المشكلة

إنّ التّعليم بأسلوب حل المشكلات يتطلّب السّير بخطوات منتظمة هي (17) :

2-3-1- خطوة الإحساس بالمشكلة: تشتمل على تحديد الهدف الرئيس على هيئة نتاج متوقع من المتعلمين مع وجود عائق يحول بين المتعلم و تحقيق الهدف، أي على المتعلم أن يعرف ما يريد و يعرف ما يعيق إرادته و بذلك يمكن القول أنّ إحساسا بالمشكلة قد حصل و تهدف هذه الخطوة إلى: - مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة و صياغتها. - مساعدتهم على تعريف الكلمات المفتاحية في المشكلة. - السماح لهم بمناقشة مشكلات محتملة و قابلة للدراسة.

2-3-2- خطوة تحديد المشكلة و صياغتها: يصف المتعلم أو يعبر عن طبيعة مشكلته، و عناصرها، و حدودها، و مجاها، و حجمها بجملة تقريرية مختصرة أو على هيئة سؤال يتطلب حلاً.

2-3-3- خطوة جمع المعلومات: البحث عن الحلول باقتراح البدائل الممكنة (فرض الفروض) و الفرض هو حل مقترح يحتاج إلى تطبيق و حتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح البدائل و الفروض لابد من تحليل المشكلة، و جمع المعلومات و البيانات المتصلة بها من حيث أسبابها و العوامل المؤثرة فيها.

2-3-4- خطوة اختيار الحل المناسب: من بين البدائل الممكنة أو الحلول الكثيرة المطروحة (اختيار الفرضيات) و هنا يقوم المتعلم باختيار كلّ فرضية على حده حتى يتوصل إلى الفرضية الصحيحة و التي تتمثل بالحل المناسب.

2-3-5- خطوة تنفيذ الحل أو الحلول المقترحة و اختيار صحتها أي تقويمها: في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العلمي للحل، و تدوين ملاحظاته على النتائج التي توصل إليها و يستمر في ذلك حتى يصل إلى الحل، و إنّ عملية التقويم تواكب اختيار الحلول، أو الفرضيات و تتزامن معها و تعقبها كذلك.

فالمعلم الكفاء هو الذي يحرص أن يتبع تلاميذه هذه الخطوات من أجل الوصول إلى إيجاد حل للمشكلات التي تعترض تلاميذه و تقويم صحتها و بهذا يتعلم التلميذ الخطوات

السليمة في حل المشكلات ليس في حجرة الصف فقط بل و في الحياة الواقعية بصفة عامة و هذا ما تطمح البرامج المعدّة وفق المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقه.

2-4- شروط استخدام الوضعية المشكلة

- إنّ استخدام الوضعية المشكلات كأسلوب عدّمي يحتاج إلى عدّة شروط منها (18) :
- ✓ أن يكون المعلّم قادرا على حلّ المشكلات بأسلوب علمي صحيح و يعرف المبادئ و الأسس و الاستراتيجيات اللازمة لذلك.
 - ✓ أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف.
 - ✓ أن تكون المشكلة من النوع الذي يثير اهتمام الفرد و يتحلّى قدراته بشكل معقول.
 - ✓ أن يستخدم المعلّم التّقويم التّكويني النامي لتقويم عمل الطّلبة مع تزويدهم بتغذية راجعة فورية حول أدائهم و تفهيمهم نحو الحل.
 - ✓ أن يتأكّد المعلّم أنّ طلبته يمتلكون المهارات و المعلومات الأساسية (المتطلبات الأساسية) التي يحاجون إليها لحلّ المشكلة.
 - ✓ أن يوفّر المعلّم المواقف التي توفّر للمتعلّمين فرص التّدرب العلمي المناسب على حلّ المشكلات.
 - ✓ أن يساعد المعلّم المتعلّمين على تكوين نمط أو نموذج أو إستراتيجية يتبنونها في التّصليّ للمشكلات و محاولة حلّها.
 - ✓ أن يجري المعلّم إستراتيجية الحل على مشكلات جديدة تيسّر عملية انتقال الطّريقة و تمكّن الطّالب من استخدام النظرة الشمولية للمشكلة.
 - ✓ أن يوجّه المعلّم الطّالب ليتدّبّ على العمل الجماعي والعمل في فرق لحلّ مشكلات مختارة.

3- طريقة المشروع

المشروع هو ما نأمل القيام به أو تصوّر وضعية أو حالة نتمنى بلوغها، و هو نوع من البيداغوجيا يسمح للّلميد بالإنجاز معارف معيّنة يتمّ تحديدها من طرف المعلّم أو اللّلميد أو عن طريق التّسيق بين الطّرفين و ينجز المشروع في ظروف و مّلة زمنية محدودة قد تكون قصيرة أحيانا و طويلة في أحيان أخرى (مشاريع سنوية).

3-1- أهداف طريقة المشروع و أهميتها

3-1-1- أهدافها: تتمثّل جملة الأهداف الّتي يرمي التّدريس بطريقة المشروع إلى تحقيقها فيما يلي (19):

- ✓ الرّبط بين الفكر و المدرسة، بين الجانب النّظري و الجانب العملي في عملية التّعلم.
- ✓ التّوافق مع ميولات المتعلّمين و قدراتهم.
- ✓ التّأسيس لتعلّم يركّز على الأنشطة الذاتيّة للّلاميد.
- ✓ ربط التّعلّم بمواقف الحياة الاجتماعيّة.
- ✓ تعزيز التّلاميد على إتّباع الأسلوب العلمي في التّفكير و في حلّ المشكلات الّتي تعترضهم.
- ✓ تقوية مواقف التّعاون و العمل الجماعي الهادف و تحمّل المسؤولية و الاعتماد على النّفس.
- ✓ التّأمّن على التّخطيط و التّنظيم و القدرة على جمع المعلومات و توظيفها في المكان المناسب.

3-1-2- أهمية البيداغوجية:

تتمثل الأهمية البيداغوجية لهذه المقاربة في كونها و لو على المدى البعيد، تربّي المتعلّم و تحضّره ليكون فردا فاعلا داخل المجتمع مشاركا و ايجابيا و ذلك من خلال (20):

✓ **الّاعود على الاعتماد على النّفس:** فهي تعمل على تربية روح الاعتماد على النّفس لدى المتعلّمين، و ذلك لأنّها لا تنهج نهج ا لتّربية السّهلة فكّل مشروع مهما كانت طبيعته و درجة تعقّده يحتاج تنفيذه إلى بذل مجهودات مهمة و ما يصاحب ذلك من مشاعر انفعال و توتر لا تزول إلا بزوال المشاكل الّتي تعترض المتعلّمين في بحثهم عن الحل الأنسب لها، و من ثمّ فالعمل بمشاريع يمثّل خير وسيلة لتربية التّلاميذ و تمرينهم على تحلّ الحياة الصّعبة و مواجهة مختلف المشكلات الّتي يمكن أن تعترضهم في حياتهم.

✓ **استثمار عنصر الاثارة و التّشويق في التّعلّم:** إنّ العمل بالمشاريع عادة ما يكون نابعا من نفوس التّلاميذ لأنّهم هم الّذين يختارونها و من ثمّ فالقابلية للتّعلّم تكون عندهم أقوى من غيرهم الّذين يشتغلون وفق رؤى و طرق أخرى. كما أنّ من شأن هذه الطّريقة في تحفيز التّلاميذ المتعثّرين لأنّهم يجدون أنفسهم منخرطين و بشكل لا شعوري في عملية بناء مشروع.

✓ **التّعلّم المصاحب:** تتيح طريقة المشروع فرصا كثيرة لتحقيق التّعلّم المصاحب حيث يكتسب المتعلّم من خلالها مهارات جديدة تظهر على شكل مهارات جانبية لم تكن مستهدفة عند بداية التّعلّم و من هذه المهارات مثلا: اتّساع أفق المتعلّم و انفتاحه على تصوّرات و

آراء الآخرين و احترامها و كذا إدراك أهمية العمل الجماعي و من ثمّ الأهمية التّربوية لهذه المقاربة البيداغوجية و إمكانيّة اعتمادها لبناء كفاءات تربوية يستفيد منها المتعلّم في حياته النّشيطة و في تدبير علاقته مع المحيط.

3-2- تصنيف المشروعات:

صنف ويليام كلباتريك William Kilpatrick المشاريع حسب أهدافها إلى (21):

3-2-1- المشروعات البنائية: و هي مشاريع تعتمد على الصيغة العملية بالدرجة الأولى.

3-2-2- المشروعات الاستماتية: و هي تستهدف الفعاليات التي يرمي المتعلم من خلالها التمتع بالاستماع إلى الموسيقى أو قصة أدبية.

3-2-3- مشروعات المشكلات: يرمي المتعلم من خلالها حل معضلات و مشكلات فكرية.

3-2-4- مشروعات لتعلم بعض المهارات: و هي مشاريع يرمي المتعلم من خلالها إلى اكتساب بعض المهارات العلمية و العملية و الاجتماعية.

و تصنف المشروعات حسب عدد المشتركين فيها، و تقسم إلى:

3-2-5- مشروعات جماعية: ينفذها مجموعة من الطلبة يتشاركون العمل أو المهام فيما بينهم.

3-2-6- مشروعات فردية: ينفذها كل طالب في الصف بمفرده يتم تحديدها من قبل المدرس مسبقا.

4- البيداغوجيا الفارقة:

تقلم البيداغوجيا الفارقة نفسها باعتبارها بيداغوجيا مرنة تكون فيها التعلّيمات متنوعة ومتعدّدة حتى يستطيع كل التلاميذ التعلّم حسب امكاناتهم الطبيعية في الفهم و امتلاك المعرفة. فهي تعتبر بيداغوجيا متميّزة تعترف بالتلميذ باعتباره شخصا له تماثلاته الخاصة المرتبطة بالوضعية التعليمية أو وضعية التكوين. كما أنّها بيداغوجيا متنوعة تقترح عدّة مقولات في مجال التعلّم و هي بذلك تقف ضدّ أسطورة القسم الموحد أو المتجانس و

الذي بموجبه يتعين على كلّ التلاميذ العمل بنفس الوتيرة، في نفس المدة الزمنية و اتباع نفس المسارات (22).

4-1- أهداف البيداغوجيا الفارقية:

تسعى البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق ثلاثة أهداف كبرى ترى أنّها تشكّل غايات التّعلّم و مقاصده و هي كالتالي (23):

4-1-1- تحسين العلاقة مدرّس/متمدرس لمقدّبيّنت مجموعة من الأبحاث في مجال

علم النفس المعرفي و في مجال فيزيولوجيا اللّماغ أنّ الإحساسات و المشاعر الإيجابية كالثقة، الطمأنينة و الشعور بالأمان تمثّل حوافز ضرورية بدونها لا يمكن لأيّ تعلّم أن يتمّ كما أنّها تيسّر عملية الاستيعاب و الاحتفاظ أو التخزين داخل الذاكرة. من هنا تظهر أهمية العلاقة بين المدرّس و المتمدرسين و في هذا الإطار كذلك تظهر إجرائية البيداغوجيا الفارقية حيث إنّ العمل وفقها - أي وفق رغبات و حاجيات المتعلّمين - يترك المجال مفتوحا و حرا لظهور و انبثاق مثل هذه المشاعر.

4-1-2- اغناء التّفاعل الاجتماعي: إنّ التّفاعلات القوية تتيح الامتلاك الدائم

للمعارف و المهارات، إنّ التّلميذ يصبح في حالة التّفاعل فاعلا و منتجا لتعلّمه، هكذا و انطلاقا من أعمال المدرسة البنائية خصوصا أعمال " جان بياجى Jean Piaget و هنري فالون Henri Wallon نجد أنّه كلما كان هناك تفاعل اجتماعي ديناميكي و غني إلّا و نتج عنه تطوّر عقلي هام لأنّه يتيح و في نفس الوقت الفعل و التّبادل و يمكن في نفس الوقت من إدراك معنى و فائدة المهمة أو المهام المنجزة.

لقد بين جان بياجى أنّ التّعلّم يمكن أن يحصل إذا كان المعنى بالأمر أي المتعلّم يعيش صراعا اجتماعيا و عقليا بين تمثلاته الخاصّة من جهة - معتقداته و تصوّراته حول العالم و الحياة - و تمثّلات المحيط من جهة ثانية، إنّ هذا الصّراع ينتج عنه على المستوى العقلي ما يسميه بياجى بالانزياح عن المركز décentration أي عن أنا المتعلّم و التي تدفعه إلى إعادة تنظيم التّمثّلات القديمة و إدماج عناصر من التّمثّلات الجديدة.

و نفس الاستنتاج سبق أن توصل إليه هنري فالون الذي أدرك أهمية الفعل و للنشاط على مستوى تطوّر الفكر. إنّ الفرد يكون في البداية حسب فالون في حاجة للتأثير على العالم ثم بعد ذلك و عن طريق استثمار معرفته المكتسبة، يستطيع أن يقف بواسطة أنشطة جديدة على آثار نشاطه أو فعله السابق و صعوباته و ما تحلل ذلك النشاط من أخطاء و من ثم يستطيع أن يتحقّق إلى أي حد استطاع نشاطه الحالي تمكينه من إيجاد حل مناسب لمشكلته و بالتالي تبلور طرق فهم جديدة لديه: " إنّ الفكر يولد من الفعل و يعود إلى الفعل " كما يقول.

4-1-2- تعلّم الاستقلال الذاتي: يذكر الكثير من علماء النفس و منهم كارل روجر K.Rogers له كلّما أتيحت الفرصة للمتعلم لتنمية خياله و الجانب الإبداعي فيه كلّما سهلت عملية الفهم لديه، لذلك فالتلاميذ هم في حاجة إلى إطار امن و مجالات من الحرية يسمح لهم فيها بالاختيار و أخذ المبادرة و الإبداع و تحمّل المسؤولية، و هذا ما تقترحه البيداغوجيا الفارقية حيث إنّ العمل الذاتي أو المستقل، التقويم الذاتي كذلك التعاقد و بيداغوجيا المشروع و العمل بمجموعات كلّها تقنيات تشجّع و تنمي الجانب العقلي لدي المتعلمين و تزيد من حظوظ تفوقهم الدراسي.

5-4-2- التعلّم التعاوني

هو أسلوب تعلّمي يقوم على توزيع طلبة الصف الواحد إلى مجموعات صغيرة، و تقوم كلّ مجموعة بإنجاز المهمات التعليمية التي يوكلها المعلم لهم بشكل تعاوني، و دور المعلم في هذا الأسلوب يتمثّل في إعطاء فكرة عامة عن الدرس، و تحديد الأهداف، و تقديم التعزيز، و التغذية الراجعة لكلّ مجموعة و في النهاية تقدم كلّ مجموعة تقريراً عن أدائها للمجموعات الأخرى بإشراف المعلم (24).

فالتعلّم التعاوني هو مجموعة من الإجراءات يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تتضمن كل منها مختلف المستويات التحصيلية بحيث يتعاون هؤلاء التلاميذ في المجموعة

الواحدة مع بعضهم البعض من أجل فهم الحقائق و المفاهيم و التعميمات و المهارات، و يكون دور المعلم تقسيم المجموعات و تعزيز أعمالهم و تشجيع التنافس بينهم.

5-1-مراحل التعلم التعاوني:

يمكن أن نوجز مراحل التعلم التعاوني كما يلي (25):

5-1-1- مرحلة التعرف: وفيها يتم فهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها

والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها

5-1-2- مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية

التعاون ، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك و الاستجابة لأراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

5-1-3- الإنتاجية: هي الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز

المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

5-1-3- الانتهاء: كتابه التقرير أن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن

العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام

5-2-عناصر التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني عناصر مهمة تتمثل في (26):

5-2-1- الايجابية المتبادلة من أطراف المجموعة: فإيجابية كل فرد من أفراد المجموعة

مطلب أساسي لتحقيق تعلم التعاوني، فالنجاح لا يحسب فرديا و لا يمكن تحقيقه من قبل فرد دون سائر المجموعة و من هنا فإن كل عنصر من عناصر المجموعة يعد أساسيا في تحقيق أهداف المجموعة و إنجاحها، و الفشل الفردي هو فشل للفريق كله و ليس حصرا على فرد دون سائر الأفراد.

5-2-2- المسؤولية المشتركة الفردية و الجماعية: إستراتيجية التعليم التعاوني لا

تكون المحاسبية فيها قاصرة على الجماعة و حسب بل إن كل فرد يتساءل كما تتساءل

المجموعة، و هذا يفيد أنّ كل مطالب أن يعمل كل ما بوسعه لينجز ما طلب منه كفرد في المجموعة.

5-2-3- التفاعل وجها لوجه: نظرا لمحدودية عدد المجموعة فإن جميع تحركاتهم تكون ملحوظة أمام بقية زملائهم بشكل مباشر و وجها لوجه و هذا التّحكُّ للعدد المحدود يعدّ عاملا ايجابيا في تفعيل أعضاء المجموعة.

5-2-4- المهارات الاجتماعية و الشخصية: حيث أنّ التّعاون و الصّراع وجهان إذا بدأ الّل انعدم الآخر فان على أعضاء المجموعة أن يحقّقوا التّعاون و ذلك من خلال الثّقة الفردية و الجماعية و حسن القيادة للمجموعة و اتّخاذ القرار المناسب بشكل جماعي و حسن إدارة الحوار المخبّر للصّراع و التّنافس بين أعضاء المجموعة.

5-2-5- معالجة عمل المجموعة: حيث أنّ عدد المجموعة محدّد و عملها يكون وجها لوجه فإنّ من المتوقّع يشدّ توجّه المجموعة من هدفه إلى جهة أخرى تنافسية و هذا بدوره يصعد من أخطاء المجموعة مما يؤثّر سلبا على التّعليم التّعاوني و تبعا لذلك التّحصيل الأكاديمي المأمول، و هنا يكون دور المناقشة الجماعية لبيان الايجابيات لتعزيزها و التّعبّ على السلبيات لتفاديها، و قد يقوم المعلّم أو أحد الطلاب بمراقبة المجموعة و تحديد الأخطاء لتفاديها.

6- جيداغوجية التّعاقد (التّعاقد الديداكتيكي)

تتحدث الدراسات الأمريكية في مجال التعلّم المدرسي عن الفعل التربوي الذي يتعدّى تأثيره صاحبه (المدرس) نحو المتلقي (المتعلّم) كجماعة و كأفراد، لكنّها تدرسه أيضا كفعل خاضع لمقتضيات الكلفة و العرض و المردودية، أي باستحضار كلفته الانفعالية و السلوكية و مردوديته العملية في تعلّمات التلميذ، أي كيف يوظف المدرس موارده المعرفية و خبراته و تمثّلاته و تقيّماته، و عموماً مكتسباته المهنية و الاجتماعية و الانفعالية لكي يخلق تعلّمات و يرسخها لدى المتعلّمين؟ و كيف يوظف المتعلّمون أيضا مواردهم المعرفية المختلفة و تمثّلاتهم الاجتماعية و طاقتهم الانفعالية في مجال التعلّم المدرسي؟ وما نتائج ذلك؟ كما

تتحدث الدراسات الفرنسية عن التعاقد البيداغوجي (Le contrat pédagogique) و هو مفهوم معقد: فهو يعني أول الأمر مجموع القواعد و المبادئ المنظمة التي تكون حاضرة ضمناً داخل الحياة و السلوكات المدرسية، خصوصاً الفصلية، حتى و لو لم يتم التعبير عنها صراحة أو إعلانها. عبر هذا التعاقد، تتحول العلاقة البيداغوجية إلى قانون (بالمعنى الاجتماعي) إلى مؤسسة، لكنها تحتاج إلى أن يتم تقنينها صورياً (Constitutionnalisation).

كما يعني من جهة ثانية مجموع الانتظارات المتبادلة لدى من يتدخلون في العمل التربوي المدرسي (مدرس، تلاميذ، إدارة تربوية، آباء...)، ما الذي ينتظره كل طرف منهم من المدرس و من المتعلمين؟ في ضوء الانتظارات تتحدد المهام و الأدوار الاجتماعية للفاعلين. و في ضوء قواعد ومبادئ العمل تتحدد طرق و تقنيات التعليم و التعلم و تقويمه.

من جهة ثالثة، يصعب جداً الاعتراف بوجود صيغة واحدة نمطية للتعاقد البيداغوجي، فمن المؤكد أنه يمكن الانطلاق من وضعية أولية لهذا التعاقد، وضعية مفترضة، لكن عليها يتأسس العمل البيداغوجي و تقاس مدى نجاعته، و يمكن أن نصوغ هذه الوضعية الأولية كالتالي: يتأسس التعاقد البيداغوجي على عدم تكافؤ أو توازن أصلي: فالمدرس يتموقع فيه كسلطة، كمالك للمعرفة و كسيد (Maitre) يتحكم في الوضعية

البيداغوجية (فهو يعلم مسبقاً الأهداف التعليمية و العامة و المرحلية، و هو يتحكم في المعارف المدّسة و في أساليب التقويم، و هو الذي يقود لعبة التعلم و ينظمها...)، أما المتعلم، فيتوقع كشخص تابع ينهل من المدرس و يأخذ عنه معارفه وخبراته التعليمية (27).

6-1 - مفهوم التعاقد البيداغوجي

يراد بالعقد البيداغوجي مختلف الاتفاقيات التي تربط جميع الأطراف الفاعلة في العملية التربوية بصفة صريحة أو ضمنية لغرض تجويد مخرجات هذه العملية التربوية، و هذه

الأطراف مباشرة مثل (معلّم / تلميذ) و أخرى غير مباشرة مثل (إدارة المؤسسة التربوية / ولي...) و جاء في معجم علوم التربية في تعريف العقد البيداغوجي أنه: " إجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع و الصناعة يقوم في إطار العمل التربوي على اتّفاق تعاقدية بين طرفين هما المدّس و التّلميذ، و ينبنى هذا الاتّفاق على مفاوضة بينهما حول متطلّبات التعلّم و أهداف التّعليم و واجبات كل طرف و حقوقه، و

أهداف و مرامي عملية التّعليم و التّكوين " و بهذا فالعقد البيداغوجي إذن: هو مجموعة من القوانين و القواعد التي تحّد موقع المدّس من المعرفة و من التّلميذ و تضبط أدواره تجاههما، مثلما تحّد موقع المتعلّم من المعرفة و من المدّس و تضبط أيضا أدواره نحوهما (28).

6-2- مراحل بناء التعاقد البيداغوجي:

يبني التعاقد البيداغوجي على المراحل الآتية (29):

6-2-1- الإخبار: و يلزم أن يكون مشتركا بين المتعاقدين و متعلقا بالبرامج و الأهداف و بملة الإنجاز الخ...

6-2-2- الالتزام: أي إبراز مساهمة كل طرف في الالتزام ببند العقد خلال إنجازه.

6-2-3- الضبط: و يتعلق الأمر بتدبير سير العمل و مراجعته من قبل المتعاقدين.

6-2-4- التّقييم: و هو مرحلة فحص مدى تحقق أهداف التعاقد.

7- بيداغوجيا الخطأ:

تستند بيداغوجيا الخطأ على مبادئ علم النفس التّكويني و كذا الاستيمولوجيا البشّارية و التي تنظر إلى عمل المدّس و تدخلاته ضمن الزوج محاولة/ خطأ حيث إنّ الخطأ لا يقضي و إنّما يعتبر ردّ فعل طبيعي بسوء فهم يلزم استشاره و ترجمته إلى نقطة انطلاق لمعرفة نريدها أن تحل محلّ معرفة ناقصة توجد بشكل قبلي عند التّلميذ، و هي تلك التي يفصح عنها و يقلّمها على شكل خطأ.

7-1- مفهوم بيداغوجيا الأخطاء:

يقصد ببيداغوجيا الأخطاء تلك المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء، و تبيان أنواعها، و تحديد مصادرها، و تبيان طرائق معالجتها، لكنها تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية متفائلة، على أساس أن الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلم، و خطة إستراتيجية مهمة و فعالة و بناءة لاكتساب المعارف و الموارد (30).

7-2- آليات الاشتغال وفق بيداغوجيا الخطأ:

يفترض الاشتغال وفق هذه المقاربة البيداغوجية القيام بمجموعة من الإجراءات نلّدها كالتالي (31):

7-2-1- الإشعار بالخطأ: يتعين في هذه المرحلة إشعار التلميذ بالخطأ، و لكن مع التّخلص من كل نظرة أو تصوّف قد يجعل التلميذ يقف موقف المذنب مع ما يمكن أن يترتب عن ذلك من آثار سيكولوجية قد تكون سلبية، و قد تعقّق الهوة أكثر بينه و بين مجال التّحصيل، عوض ذلك ينبغي أن ننظر إلى خطأ التلميذ باعتباره " مجرد محاولة تشتت طريقها نحو النّجاح مناسبة لإقصاء الأفعال المنحرفة صدفة، لكن مع ذلك لا ينبغي أن نهمّلها و ننكر لها بل الوقوف عندها بمعية التلميذ.

7-2-2- تصنيف الأخطاء: من حيث طبيعتها و مدى علاقتها بالمادة الدّراسية و هل هي مرتبطة بخلل في الذاكرة و عدم القدرة على التّخزين؟ بسوء فهم أو عمليات ذهنية أخرى لا تؤدي وظائفها كما يجب؟ ثمّ التّمييز في إطارها كذلك بين أخطاء يمكن أن نقبلها و أخرى غير مقبولة بالنّظر إلى سنّ التلميذ و مستواه التّعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد و المبادئ الأولى في اللّغة و باقي المواد التّعليمية.

7-2-3- تحليل الخطأ: أي البحث عن الأسباب الكامنة وراءه، هل هي أسباب ذاتية مرتبطة مباشرة بالمتعلّم كعدم الانتباه مثلاً، عدم التّركيز، طبيعة العلاقة مع المادة الدّراسية أم أنّ الأمر مرتبط بعوامل أخرى تتجاوز المتعلّم و المعلّم معاً؟ و من ثمّ التّوجه للبحث عن

مصادر أخرى للخطأ قد تكون إما مرتبطة بالتاريخ الشخصي و العائلي للّلميد، محيطه السوسيوثقافي أو باعتبارات أخرى، البحث وحده هو الذي بإمكانه أن يكشف عنها.

7-2-4- معالجة الخطأ: و هي عملية قد تطول و قد تقصر حسب نوعية الأخطاء

الملاحظة لدى المتعلمين، و في كل الحالات فمعالجة الخطأ تفترض فهمه بشكل عميق و إعطائه بعدا تكوينيا، أي باعتباره نقطة انطلاق حقيقية لبناء المعرفة التي نريد ترسيخها لدى المتعلم، و من الأفضل في هذه الحالة إعطاء الفرصة للّلميد للتفكير في أخطائه و تأملها بنفسه و في ما إذا تبين عجزه في اكتشاف أخطائه تعطي الفرصة لزملائه في الصف، و إذا عجز الجميع فإنّ الرسالة آنذاك تكون مباشرة إلى المعلم و طريقته في تدبير وضعياته التعليمية، و بالتالي إعادة النظر في الإستراتيجية التعليمية التي يعتمدها في تدبير برنامجه.

نفهم من هذه الملاحظة الأخيرة تعقد الخطأ و تعدّد مصادره و هي مصادر يمثل إدراكها و الوقوف عندها أمرا أساسيا في سبيل الوصول إلى استئصال الخطأ عند التّلميد من أساسه.

الخاتمة:

و في الأخير يمكن أن نقول أن عملية تنفيذ الدرس تعتبر أحد المراحل المهمّة في العملية التّدرسية حيث أن نجاح هذه العملية يرتبط بدرجة كبيرة بجودة تنفيذ الدرس، و نظرا للّبس الكبير لدى المعلّمين حول أهمّ الوضعيات خاصة في طرق تنفيذها مثل (الوضعية الإدماجية وضعية مشكل، انجاز مشروع، التّعلم التّعاوني) فقد حاولنا من خلال هذا البحث النظري تعريف كل واحدة من هذه الوضعيات التي يكون فيها المعلّم الموجه للّلميد و المقوم لأخطائه التي يمكن الاستفادة منها لإحداث تعلّيمات جديدة.

❖ هوامش البحث:

- (1) عطا الله أحمد و آخرون: تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص ص 59-60.
- (2) خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، 2005، ص 101.
- (3) عبد الرحمان التومي: الكفايات و تحديات الجودة مؤسسة النخلة للكتاب، وجدة، المغرب، 2005، ص 23.
- (4) وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة للمناهج الجديدة، 2003.
- (5) غول شهرزاد، ملياني محمد: " المقاربة بالكفاءات في الحقل التّعليمي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، العدد 15، جانفي 2016، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الشلف، ص 131.
- (6) بن جدو بوطالي: الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية والرياضة المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية، (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية، معهد التربية البدنية و الرياضية - سيدي عبد الله، جامعة الجزائر، 2007-2008)، ص 86 .
- (7) الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية بناء الكفاية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (دون سنة نشر)، ص 76.
- (8) حسين عبد الحميد أحمد رشوان: العلم و للتّعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع، دار شباب الجامعة، (الطبعة الأولى)، 2006، ص 181.

- (9) رافدة الحريري طرق التدريس بين التقليد و التّجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، 2010، ص ص 120-123.
- (10) الحسن اللحية: مرجع سبق ذكره، ص ص 130-131.
- (11) بوعلاق محمد: مقارنة الكفلاء بين النظرية و التّطبيق في النّظام التّعليمي، منشورات مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و التّقافية (CRASC)، الجزائر 2014، ص 105.
- (12) مرجع سابق، ص 107.
- (13) مرجع سابق، ص ص 107-108.
- (14) فريد حاجي: مرجع سبق ذكره، ص 11.
- (15) عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التّعلّم و أنماط التّعلّم، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011، ص 42.
- (16) عبد المجيد لبّيز: " تصوّرات معلّمي المدرسة الابتدائية للإشراف التّربوي في ظلّ التدريس بمقاربة الكفاءات"، (أطروحة دكتوراه علوم، قسم علم النفس و علوم التّربية، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2008)، ص 164.
- (17) فراس السليتي استراتيجيات التّعلّم و التّعليم (النظرية و التّطبيق)، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2008، ص ص 36-37.
- (18) فراس السليتي: مرجع سبق ذكره، ص 38.
- (19) محمد شرقي مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلّم الى تعلّم التّفكير - دراسة سوسيويدياغوجية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2010، ص ص 94-95.
- (20) مرجع سابق، ص ص 95-96.

- (21) وفاء محود يونس، زياد عبد الغني أحمد: " أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء و تنمية مهارات تفكيرهم الناقد"، مجلة التربية و العلم، المجلد 11، العدد 03، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، 2011، ص 331.
- (22) محمد شرقي: مرجع سبق ذكره، ص ص 99-100 .
- (23) مرجع سابق، ص ص 107-109.
- (24) صبري حسن الطراونة: " أثر استخدام طريقة التّعلّم التّعاوني في التّحصيل في مادة الرياضيات و الاتجاه نحوها لطالبات الصف الثامن أساسي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الثالث، 2012، ص 454
- (25) مازن هادي كزار الطائي، محمود داود الربيعي: التّعلّم التعاوني إستراتيجية ناجحة لتطوير التّعليم، مجلة المحترف، العدد 10، جامعة الجلفة، الجزائر، (2016) ص ص 16-17 .
- (26) عبد اللّطيف بن حسين فرج: طرق التّدريس في القرن الواحد و العشرين، دار المسيرة للنشر و التّوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الأولى)، 2005، ص ص 27-29.
- (27) دفاتر التربية و التّكوين: " العلاقات التربوية و البيداغوجية داخل الفصل الدّراسي، المجلس الأعلى للتّعليم، المملكة المغربية، العدد 01، نوفمبر 2009، ص ص 32-33.
- (28) مختار بروال: " التّواصل البيداغوجي و معيقاته: مقارنة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية - جامعة الوادي، العدد الخامس، فيفري 2014، ص 87.
- (29) دفاتر التربية و التّكوين: مرجع سبق ذكره، ص 81.
- (30) جميل حمداوي: بيداغوجيا الاخطاء، مكتبة المثقف، 2015، ص 11.

(31) محمد شرقي: مرجع سبق ذكره، ص ص 137-139.